

화이트의 ‘well-being’ 교육개념의 비판적 검토: 기독교적인 시각에서

정문선 성균관대학교 박사과정 수료

교육철학은 그 자체가 하나의 실제(a practice)이다. 화이트(White, J.)는 영국 현대 교육철학을 이해하는데 있어서 중요한 학자 중 한 명이다. 특히 그의 교육목적론 연구는 ‘교육이란 무엇인가?’, ‘교육의 목적은 무엇이어야 하는가?’를 이해하는 데 많은 통찰을 제공해준다. 화이트의 ‘well-being’(잘삶)¹⁾ 교육개념은 영국사회가 더 이상 기독교(종교)에 기반을 둔 사회가 아니라는 인식에서 출발한다. 그는 철저하게 세속사회에 적합한 교육이란 무엇인가에 몰두한다. 즉, 자본주의와 자유민주주의라는 이념이 혼재된 세속 사회에서의 교육이 추구해야 할 목적과 가치의 의미를 재탐색한다. 그의 교육적 관점은 조금씩 수정되고 있지만, 교육의 목적이 ‘잘삶’이 되어야 한다는 생각이 들어있다. 본 논문에서는 화이트의 책 특히, 『교육과 좋은 삶』(Education and the Good Life, 1990), 『잘삶의 탐색』(Exploring Well-Being in Schools: A guide to making children's lives more fulfilling, 2011)에 나타난 ‘잘삶’ 교육 개념을 검토하고자 한다.

화이트는 『교육과 좋은 삶』에서 1988년 도입된 국가교육과정(National Curriculum)을 비판적으로 논증하며, 자신의 ‘잘삶’을 위한 교육을 제안한다. 그는 현재 영국사회가 더 이상 종교(기독교)에 기반을 둔 사회가 아니라고 본다. 그가 이해한 영국은 세속(주의)적이며 자유민주주의사회이다. 이 때 필요한 교육은 개인의 잘삶에 기반을 둔 교육이어야 한다. 그에 의하면, 잘삶을 위한 교육은 자율성, 모종의 윤리적 가치, 지식과 관련성을 갖는다. 그는 이 책에서 첫째, 기존의 협소한 의미의 자율성 의미보다는 보다 확장 내지 포괄적인 의미의 자율성을 제안한다. 둘째, ‘도덕성’(morality)이 아닌 ‘이타주의’라는 윤리적 가치에 교육의 기반을 두고

1) ‘well-being’은 희랍어 ‘에우다이모니아’(eudaimonia)를 번역한 것이다. 에우다이모니아는 ‘행복’(happiness), ‘좋은 삶 혹은 잘삶’(the good life), ‘웰빙’(well-being), ‘풍성한 삶’(flourishing life)등 다양하게 번역되어 왔다. 각 번역어마다 에우다이모니아를 논의하는 맥락이 차이가 있지만, 예를 들어 ‘행복’은 주로 심리학 영역에서 심리적 만족으로 보는 입장을 드러내고, ‘좋은 삶 혹은 잘삶’은 주로 철학적 맥락에서 논의해 왔다. 본 논문에서는 불필요한 용어의 혼동을 막기 위해, 화이트가 사용한 ‘well-being’의 번역어를 ‘잘삶’으로 통일하고자 한다.

자 한다. 화이트는 ‘도덕성’을 객관주의 윤리학의 토대로 본다. 그는 윤리적 객관주의가 아닌 윤리적 주관주의의 연속선상 어느 지점, 제3의 길을 모색하는 것처럼 보인다. 화이트는 이 책에서 다소간 윤리적 주관주의에 가까운 입장이며 직관적으로, 그리고 (사회)공통적으로 가치있다고 인정되는 가치들에서 교육적 가치를 정당화하고자 한다. 셋째, 지식에 대해서는 윤리적 객관주의, 예를 들어 피터스 방식의 ‘지식 그 자체로서의 가치’를 의미하는 ‘내재적 가치’(intrinsic value)를 거부한다. 화이트는 윤리적 객관주의, 즉 윤리적 가치와 그것에 대응하는 객관적 실재가 따로 존재한다는 것을 인정하지 않는다. 나아가 그는 어떤 외적(external) 내지 외재적(extrinsic) 동기가 존재한다는 주장에 동의하지 않는다.

『잘살의 탐색』은 1990년의 아이디어를 보다 상세하게 논의한 것이다. 그러나 이 책에서 화이트의 잘살 교육 개념은 교육내용면에서 더 조악해진 것처럼 보인다. 그는 교육이 학생들로 하여금 잘살을 영위하도록 돕는 것이어야 한다고 주장한다. 그러나 그의 웰빙 교육 개념은 ‘교육’이 아니라 ‘현실 처방’ 같다. 이미 존재하고 있는 현실의 문제를 교육이 해결하도록 돕는 활동이어야 한다는 주장처럼 들린다. 특히 4장의 잘살과 필요충족(well-being and need satisfaction)부분을 통해서도 알 수 있다. 그는 성교육(sex education), 약물교육(drug education) 등이 기본적인 욕구 교육의 예시로 제시한다. 이러한 교육이 필요한 이유는 현실적으로 성(性)과 약물 문제가 많기 때문이라고 그 필요성을 정당화한다. 물론 그는 ‘잘살을 위한 교육’ 개념을 ‘양육’(up-bringing)으로 그 외연을 확장한다. 그러나 그럼에도 불구하고 교육은 ‘처방’이 아니다. 교육에서 실제 사회문화의 요구를 반영하고, 개인의 기본적인 욕구(basic needs)를 충족하도록 돕는 것은 잘살을 영위하기 위한 필수전제조건(prerequisite)이지만, 모든 생활의 필요를 교육에서 책임져야 하는 것은 아니다. 유아기-초등 저학년, 좀 더 넓게 봐서 초등학교(영국 맥락에서는 14세 이전)까지는 생활중심교육 혹은 사회와 개인의 필요내지 잘살의 구성요소를 충족시키는 교육을 주장할 수는 있다. 그러나 이것은 가정교육과 보육기관의 그것과는 어떻게 다른가? 나아가 이 책에서 제안하는 화이트의 잘살을 위한 교육 아이디어는 ‘교육’이라고 부를 수 있는가? 라는 문제를 제기한다고 생각한다.

화이트는 이 책에서 교육의 정당화를 현실세계의 현실적(실제적) 사실에 근거를 두고자한다. 그는 강한 실재론도 비실재론도 아닌 모호한, 어떤 중간적 혹은 제3의 입장을 취하고자 애쓴 것처럼 보인다. 특히, 잘살을 위한 교육을 주장하며, 실제적 정당화를 하면서도 그는 여전히 교육에서 ‘가치로운 활동(worthwhile activities)’을 추구해야 한다고 말한다. 화이트의 잘살을 위한 교육에서 ‘가치로운 활동’은 무엇인가? 이것은 그의 교육아이디어에서 어떤 위치를 차지하는가? 그의 가치로운 활동은 피터스의 ‘가치로운 활동’과 어떻게 같고 다른가?

교육은 가치로운 활동을 추구하는 것이라는 점에는 누구나 동의한다. 그러나 무엇을 가치있게 볼 것인가에 대해서는 아이디어도 다르고, 정당화 방식도 다르다. 교육이 추구해야 할 목적과 내용을 밝혀준다는 점에서, ‘가치로운 활동’의 의미를 드러내는 일은 중요하다. 이것의 개념 분석은 이들 학자의 아이디어를 명료히 하고, 어떤 주장이 더 타당한지 논의하는 데 기여할 것이다.

화이트는 또한 잘살을 ‘욕구충족’과 관계된 것으로 이해한다. 그는 잘살을 ‘삶을 전체적으로 보아 자신의 가장 중요한 욕구를 충족시키는 것’으로 이해한다. 욕구들은 모두 동일한 수준에 있지 않다. 이것은 공리주의적 행복관, 즉 욕구충족의 양을 행복으로 보는 관점과는 다르다. 화이트는 ‘어떤 인간이 될 것인가?’의 문제를 선택하는 것도 하나의 욕구 충족으로 이해하는데, 교육은 이 ‘질문’과 ‘선택’과 관련된 활동이다. 이 질문은 ‘근본적으로 인간은 무엇인가?’를 어떻게 이해하느냐에 따라 교육의 양상이 달라짐을 의미한다(White, 1990: 30-31). 화이트는 플라톤, 기독교, 칸트의 인간론에 비추어 그들을 욕구와 무관한 가치를 주장한 그룹으로 묶는다. 그가 보기에, 플라톤, 기독교, 칸트는 인간의 욕구와 무관한 모종의 가치가 있음을 주장하며, 이것이 그 자체로 가치있음을 논증하고 있다고 이해한다. 그러나 화이트는 이들의 논증이 빈약하며, 별도의 실재를 인정하지 않는 오늘날의 세속사회에서는 더 이상 받아들이기 어려운 주장으로 이해한다(White, 1990: 33-34).

이 책에 나타난 화이트의 기독교에 대한 이해는 옳은가? 나아가 정당한가? 화이트가 이해한 대로 기독교는 모종의 가치를 인간의 욕구와 무관하게 존재한다고 보는가?²⁾ ‘스스로 있는 자’, 하나님의 존재는 인간의 욕구와 무관한 가치라고 할 수 있지만, 그렇다고 기독교에서 모든 가치를 인간의 욕구와 무관한 것으로 보는 것은 아니다. 오히려 기독교에서는 인간의 욕구를 외면하지 않는다. 오히려 인간이 욕구의 존재임을 잘 이해하고 있는 전통 중 하나이다. 바울의 겉사람과 속사람의 구분, 경건의 훈련 등 제자도(discipline)에 대한 깊은 이해는 우리의 취약성과 성령의 도우심을 포괄적으로 다루는 기독교의 탁월함이라고 생각한다. 화이트는 현대 자유민주주의사회가 세속사회이기 때문에, 더 이상 윤리적 객관주의에 근거한 교육은 불가능하다고 주장했지만, 자유민주주의사회의 중요한 가치 중 하나는 ‘다양성 내지 다원성’이다. 그는 자유민주주의 사회에서 다수의 의견을 반영하고 모든 학생들로 하여금 추구하도록 할 만한 가치를 지닌 교육이 잘살을 위한 교육이라고 주장하지만, 그러한 사회에서도 여전히

2) White가 기독교라고 지칭하는 것은 구체적으로 말하면, ‘청교도주의’(puritanism)을 가리킨다. 그는 청교도주의를 인간의 욕구와 무관한 가치를 주장하며, 그것을 부과하는 의무론적 윤리학과 유사한 것으로 이해한다.

소수의 전통의 가치를 추구하는 교육이 동시에 이루어지고 있음을 간과해서는 안 된다. 특히, 우리나라 맥락에서 많은 기독교대안학교의 설립은 이러한 또 다른 가치를 추구하는 ‘필요’가 존재함을 보여주는 증거라고 할 수 있다. 이러한 실제적 필요의 존재는 화이트의 잘살을 위한 교육을 정당화하는 방식인, 실제적 정당화에 의하면 교육에서 추구할 가치를 갖는다고 말할 수 있다. 이렇게 볼 때, 화이트의 잘살을 위한 교육 개념은 기독교 인간관과 교육관에 비추어 그 타당성을 보다 상세하게 논증할 필요가 있다.

본 논문에서는 화이트의 잘살을 위한 교육 개념을 비판적으로 검토하기 위해 다음을 차례대로 살펴보고자 한다. 첫째, 『교육과 좋은 삶』, 『잘살의 탐색』에 나타난 화이트의 잘살을 위한 교육 개념을 명료히 하고, 둘째, 그의 잘살 개념의 한계와 문제를 비판적으로 검토한다. 특히, 화이트가 말하는 ‘가치로운 활동’이 정확히 무엇을 의미하며, 그것이 잘살을 위한 교육에서 차지하는 위치가 어떠한지 논의하고자 한다. 마지막으로는 화이트의 잘살을 위한 교육 개념이 교육에 어떤 시사점을 주는지, 특히 기독교적인 관점에서 검토하고자 한다.

1. 화이트의 ‘웰빙’을 위한 교육 개념

우선 『Education and the Good Life』(1990)을 살펴보자. 화이트는 1988년 도입된 영국의 국가교육과정(National Curriculum)을 비판적으로 검토한다. 개략적으로 말하자면, 화이트는 국가수준의 교육과정을 옹호하는 입장이다. 화이트가 염두에 둔 국가교육과정에서 ‘국가’라는 말은 교사나, 지역교육담당자와 같은 소수의 의견이 반영된 것이 아니라, 영국과 같은 자유민주주의 사회에서 국민 전체내지 다수의 의견이 반영된 것이라는 의미에 가깝다. 화이트가 국가교육과정 도입을 옹호하는 입장이라고 해서 1988년에 발표된 영국의 국가교육과정에 전적으로 동의하는 것은 아니다. 그가 보기에, 1988 국가교육과정은 국가수준에서 발표한 교육과정이지만, 교육목적과 선정된 교육내용 사이의 논리적 연관성이나 일관성이 명료하게 드러나 있지 않다.

화이트는 이 책에서 자신의 교육아이디어를 제안한다. 그의 교육아이디어를 한 마디로 표현하면, ‘well-being을 위한 교육’이다. 그는 현재 영국사회가 더 이상 종교(기독교)에 기반을 둔 사회가 아니라고 본다³⁾. 그가 이해한 영국은 세속(주의)적이며 자유민주주의사회이다.

3) 세속적인 시대에 우리는 더 이상 신학적 기반에 호소할 수 없다. 그러나 만일 가치들의 기반이 없다면, 개인이든지 집단이든지 간에 사람들은 자신의 선호를 표현할 수밖에 없다. 그러나 선호는 그와 더불어 윤리적 가치는, 개인과

이 때 필요한 교육은 개인의 잘삶에 기반을 둔 교육이어야 한다는 것이 화이트의 주장이다.

그의 잘삶을 위한 교육은 자율성(기존의 협소한 의미의 자율성 의미보다는 보다 확장 내지 포괄적인 자율성의미 제안), 도덕성이 아닌 이타주의(윤리적 객관주의가 아닌 윤리적 주관주의의 연속선상 어느 지점, 제3의 길을 모색한다. 내가 보기에 화이트는 이 책에서 다소간 윤리적 주관주의에 가까운 입장이며 직관적으로 공통적으로 가치있다고 인정되는 가치들에서 교육적 가치를 정당화하고자 하는 입장이다), 지식(윤리적 객관주의, 피터스 방식의 ‘지식 그 자체로서의 가치를 갖는 내재적 가치를 거부한다. 화이트는 윤리적 객관주의를 받아들이지 않는다. 윤리적 가치와 그것에 대응하는 객관적 실재가 따로 존재한다는 윤리적 객관주의, 보다 엄밀히 말하면 어떤 외적 내지 외재적 동기가 존재한다는 주장에는 동의하지 않는다.

화이트는 『Exploring Well-being in Schools: A Guide to making children's lives more fulfilling』 (2011)이 책에서 1990년의 아이디어를 보다 상세하게 논의한다. 그러나 내가 보기에, 이 책에서 그의 잘삶을 위한 교육 개념은 더 조악해진 것 같다. 특히, 교육내용면에서. 이 책에 나타난 그의 교육 아이디어는 학생들로 하여금 잘삶을 영위하도록 돕는 ‘교육’이 아니라 모종의 ‘현실 처방’같은 느낌이다. 교육에서 실제 사회문화의 요구를 반영하고, 개인의 기본적인 욕구(basic need)를 충족하도록 돕는 것은 잘삶의 필수전제조건이지만, 모든 생활의 필요를 교육에서 책임져야 하는 것은 아니다. 유아기-초등 저학년, 좀 더 넓게 봐서 초등학교(영국 맥락에서는 14세 이전)까지는 생활중심교육 혹은 사회와 개인의 need 내지 잘삶의 구성요소를 충족시키는 교육을 주장할 수는 있다. 그러나 이것은 가정교육과 보육기관의 그것과는 어떻게 다른가? 나아가 이 책에서 제안하는 화이트의 잘삶을 위한 교육 아이디어는 ‘교육’이라고 볼 수 있는가?

2. 화이트의 ‘웰빙’을 위한 교육 개념의 평가와 그 한계

(1) worthwhile activities

집단에 따라 달라질 것이다. 따라서 만일 개인적 혹은 사회적 잘삶에 대한 견해를 출발점으로 삼고 교육계획을 수립한다면, 개인이 가거나 사회집단의 가치를 공유하지 않고 있는 타인들에게 그것을 강요하지 않을 수 없다. 이것이 임의적이고 부당한 까닭은 한편의 선호가 다른 한편의 선호를 지배해야 할 타당한 이유가 없기 때문이다. 그러므로 교육계획은 다른 지점에서 출발해야 한다(화이트, 1999: 199).

화이트는 세속주의에 기반을 둔 교육, 즉 웰빙을 위한 교육을 제안하면서도 여전히 ‘가치로운 활동’(worthwhile activities)을 추구해야 한다고 주장한다. 그가 생각하는 ‘worthwhile’(가치 있는) 활동이란 무엇인가? 교육은 가치기업(value enterprise)이다. 교육은 모종의 ‘가치있는’ 활동을 추구하는 것이라는 명제는 교육학 논의에서는 피할 수 없는 필수적인 영역이다. 그러나 ‘가치’를 무엇으로 볼 것인가하는 문제는 시대마다, 학자마다 매우 다양하다. 피터스(R. S. Peters)는 『윤리학과 교육』에서 ‘가치있는 활동’을 ‘내재적 가치’(intrinsic value)를 갖는 활동으로 이해한다. 그에게 내재적 가치를 갖는 활동이란 지식(knowledge)을 말하며, 지식은 그 자체로 추구할만한 가치를 갖는 지식 곧 이론적 활동을 의미한다. 지식이 내재적 가치를 갖는다는 것은 경험적으로가 아니라 선험적 논의(transcendental argument)에 의해서 정당화된다. “지식이 가치가 있는가?”라는 질문을 심각하게(seriously) 하는 사람은 이미 그 지식의 가치에 헌신하고 있음을 드러내준다. 그러므로 피터스에게 있어, 이론적 활동, 곧 지식은 가치로운 활동이며, 그것은 내재적인 가치를 지닌다.

프링(Richard Pring)은 ‘Neglected educational aims; moral seriousness and social commitment’(1999)에서 교육은 가치롭고, 가치있는 활동을 추구한다는 것을 당연시한다. 프링은 교육에 있어서 가치는 우선성(priority)을 가지며, 중요한 것이다. 그는 현재의 교육에서 가치의 차원을 배제한 것을 큰 문제로 이해한다.

화이트도 교육은 가치로운 활동을 추구하는 것이라는 점에는 이의를 제기하지 않는다. 그러나 그는 기존의 자유교육, 즉 피터스와 허스트가 교육을 지식의 형식에의 입문으로 이해하는 것에 동의하지 않는다. 화이트가 보기에, 피터스와 허스트가 주장하는 지식의 내재적 가치는 그 정당화가 부족하다. 화이트는 선험적 논의 정당화를 수용하지 않는다. 그는 지식이 실제 삶과 연관됨으로써 가치를 갖는다고 생각한다. 지식이 내재적 가치를 갖고 있으므로 교육에서 그것을 추구해야 되는 것이 아니라, 잘살 내지 풍성한 삶(flourishing life)를 영위하는 데 지식이 필요하므로 교육에서 추구할만한 가치로운 활동이 되는 것이다.

화이트가 말하는 ‘worthwhile activities’란 정확히 무엇을 의미하는가? 지식의 ‘넓이’(breadth)와 ‘깊이’(depth)는 전통적 학교교육과정에서 추구하는, 성취되기 원하는 것들이었다. 이 두 가지는 마치 쌍둥이와 같다. 전통적으로 ‘넓이’는 대체로 모든 주요 지식의 형식을 포괄하는 것을 의미한다. ‘깊이’는 각 지식의 형식 안에서 전문화된 배움(specialized learning)을 의미했다. 그런데 화이트는 이 두 가지, 지식의 ‘넓이’와 ‘깊이’를 다르게 이해한다. 그는 교육이 웰빙을 위한 것으로 본다면, 그 때 필요한 지식은 아카데믹한 것만은 아니다. 잘살을 위한 교육에서 지식의 ‘넓이’란 역사적으로 ‘잘살’이 추구하는 목적을 검토하는 것과 관련된다.

한편 지식의 ‘깊이’는 잘살이 추구하는 것들 안에 담긴 이해와 감정에 관한 겹겹의 관점(the layered perspectives of understanding and emotions)과 연관된 것으로 이해한다. 잘살을 위한 교육에서, 학습자들은 지식의 넓이와 깊이 모두를 접해야 한다. 이것은 양육과정에서 아주 어릴 때부터 시작된다(White, 2011: 103).

화이트는 가치로운 활동들을 갈수록 더 깊이 추구해야 한다고 주장한다. 그러나 가치로운 활동을 깊이 추구하는 것은 일종의 목적지에 이르도록 하는 교통수단과 같은 역할을 하는 것이지, 그 자체로 잘살에 충분한 것은 아니다. 가치로운 활동을 깊이 추구하는 과정도 이와 비슷하다. 인간의 흥미, 즉 문화, 기본적 필요(basic needs), 가치 갈등의 변화의 방향을 옹기하는 것은 가치로운 활동을 깊이 추구하는 한 예시이다. 이것은 우연히 일어나는 것이 아니다. 그것들 뒤에 놓여 있는 가치 구조를 포함하는 인간의 관심사(human concerns)는 우리 모두가 지속적으로 돌이키고 다시 돌이키는, 다층의 흥미의 각축장(arena of many-layered interest)을 제공한다. 이것은 세 가지 방식으로 이루어진다. 첫째, 직접적인 방식으로, 우리의 인간관계와 타인과의 상호작용을 통해서 이루어진다. 둘째, 문학과 기타 예술을 통해 상상하는 방식으로 이루어진다. 셋째는 보다 분석적인 방식으로, 역사, 철학, 인문학을 추구함을 통해 이루어진다(White, 2011: 104).

영화를 포함한, 비주얼 아트(visual arts) 그리고 특히 문학은 교육적으로 특히 중요하다. 그 이유는 그것들이 사려 깊으면서도 매혹적인 힘을 갖고 있기 때문이다. 예술가 특히, 작가의 일이란 우리의 주의를 붙잡아 두는 것이다. 예술가는 우리를 사소하고 부차적인 것에서 심미적으로 감각적인 경험, 즉 사고와 감정에 관해 숨겨진 영역으로 이끌어간다. 이러한 경험은 그 자체로 즐길만할 뿐 아니라 대개 우리의 많은 활동과 관계의 표면으로부터 깊이에 이르는 잠재의식 수준에서 일어나는 여행을 상기시키는 상징이 된다.

이렇게 볼 때, 좋은 예술가는 교육자이다. 실제적으로 말하면, 교육적 원천의 세계가 부족한 상황에서, 이것은 보너스이다. 학습자는 공식적인 교수(formal teaching)에서보다 책이나 다른 종류의 공부(work)를 통해 충분히 잘 읽을 수 있다. 소설가나 그 밖의 다른 스토리텔러는 깊이 싸면서도 좋은 교수 보조(teaching assistance)가 될 수 있다(White, 2011: 105).

동시에, 수학이나 과학에의 깊은 몰입(deep immersion)이 홀로 선(the good)을 실현하는 것은 실패하기 쉽다. 만약 학생이 폭넓은 인간 관심사(human concerns)와 전혀 연결되지 않은, 자신만의 독립적인 세계로 깊이 더 깊이 여행한다면, 그들은 길을 잃기 십상이다. 운 좋게 성공한다하더라도, 그들 삶의 다른 영역은 봉쇄될 것이다. 아마도 그들의 (인간)관계, 정치학 또는 예술에의 흥미는 그들을 깊은 인간 관심사에 빠뜨리게 될 것이다. 그러므로 자기

지식(self-knowledge)는 마치 자신의 삶을 이끌어 가는데 필요한 조종사이다(White, 2011: 105).

화이트의 논의 전개 ‘방식’은 피터스의 교육 개념에 매우 충실하다. 먼저 교육의 목적을 분명히 하고, 그 교육 목적에 맞는 교육내용, 즉 교육적으로 중요한 지식과 이해의 종류가 선정되어야 한다고 주장한다. 그는 이것들이 교육목적의 기저에 전제되어 있는 윤리적 가치들(ethical values)에 의해 정당화된다고 이해한다. 화이트는 이러한 가치들이 잘살과 관련된 실질적 가치(substantive values)라고 주장한다.

화이트의 논의 전개 방식은 피터스의 교육개념에 충실하지만, 그 구체적인 내용면에서는 다르다. 피터스와 화이트는 모두 교육목적(가치)에서부터 내용 선정이 이루어져야 한다는 연역적 전개는 동일하나, 교육목적의 내용과 그것을 정당화하는 방식은 전혀 다르다. 피터스는 지식 그 자체의 내재적 가치를 교육이 갖는 모종의 가치, 교육목적으로 보는 반면, 화이트는 교육 목적을 잘살으로 보고, 이것을 만들어가는 데 필요한 것들이 실질적인 가치를 갖는 것으로 본다.

화이트의 ‘잘살을 위한 교육’ 개념에서 ‘자기지식(self-knowledge)’ 또한 가치로운 활동 중 하나이다. 이것은 우리 삶을 전반적으로 인도하는 실제적 덕(practical virtue)이다. 이것은 화산에 관한 지식 또는 프랑스어 동사의 현재형을 아는 것보다 훨씬 중요하다. 이것은 화이트의 잘살을 위한 교육에서 중심 위치를 차지한다. 이것은 매일의 삶에서 타인과의 관계(intercourse with others), 문학과 영화, 개인적인 반성과 표현을 위한 논의와 기회를 잘 해내도록 한다.

자기 지식과 별도로, 사회와 자연세계를 이해하는 것도 누군가를 교육하는 데 있어 일부분을 차지한다. 그러나 화이트는 이러한 지식들을 날카롭게 구분하고 조직하는 것은 내부의 전문가들에게 맡겨야 하는 정치한 활동으로 이해한다. 그는 최근 교육에서의 ‘교과’는 역사적으로 피터스와 허스트의 자유교육에서 가치로운 활동이라고 보았던 이론적 지식이라기보다는 외적 목적(outsider aims)에 좀 더 반응적인 교과로 옮겨가고 있는 것 같다고 분석한다.

화이트에 의하면, 학교교육과정 맥락에서 지식을 선택하는 대안적인 방식은 일반목적에서부터 시작하는 것이다. 예를 들면, 관점의 이해와 같은 성향을 들 수 있다. 아이들은 동료집단, 미디어의 영향내지 압력을 받는다. 그들은 깨닫기 쉽지는 않지만, 이러한 압력과 경제적 이익 뒤에 놓여 있는 욕구, 즉 인기(celerity), 음주(alcohol), 살찌기 쉬운 음식, 성, 패션에 대한 욕구를 불러일으키는 동료집단과 미디어의 압력 아래 있음을 알아야 한다. 건강과 관련된 기본욕구에 관한 공부의 우리의 생물학적 지식에 의존적이다. 인간관계에 관한 교육은 인간이 어떻게 생각하고 느끼는지에 관한 통찰에 달려있다. 학습자는 가능한 가치로운 활동의 폭넓은

매일의 일부가 되는 커리어 선택 사항을 포함하는 고용세계에 관한 지식도 필요하다고 화이트는 제안한다.

젊은이에게는 자신이 살고 있는 사회에 관한 모종의 이해가 필요하다. 이것은 일과 경제 세계뿐 아니라, 복지 서비스, 정치적 정책과 라이프 스타일의 차이, 즉 계층, 지역, 종교, 민족적 배경에 기초한 기회의 차이를 인식하는 것도 포함한다. 이런 종류의 지식은 역사, 지리, 사회적 통계, 경제의 과학기술적 기초, 수학과 과학뿐 아니라 학교교과와 비슷한 것을 필요로 한다. 화이트의 아이디어를 정리하면 다음과 같다.

(a) 교과와 내용은 전반적인 목적을 통해 결정된다. 이것은 전통적인 실제와는 다르다. 12세에 역사, 'Britain 1066-1500'과 같은 역사를 배우는 것은 프로젝트보다 목적에 덜 부합한다.

(b) 아이들은 기존의 보통 교과보다 훨씬 더 많은 지식을 필요로 한다. 미디어, 돈관리, 정치 시스템, 자기 자신과 타인의 본성, 천연자원 고갈문제, 고용구조, 계층과 민족분열, 잘살과 관련된 윤리적 미학적 가치에 관한 지식들을 알 필요가 있다.

그러나 화이트는 여기에서 조심해야 한다고 지적한다. 아이들에게 유익하고 그들이 학교에서 얻을 수 있는 지식은 끝이 없다. 그는 학교생활의 대부분을 지식 획득에 전념하는 것에 반대하지 않는다. 그러나 이 때의 지식은 가치로운 것을 추구하면서 전심을 다해 참여하는 것(whole-heartedness of engagement in valuable pursuits)보다는 부차적인 것이다. 요컨대, 화이트는 기존의 자유교육론, 즉 피터스와 허스트의 다양한 지식의 형식에 학생들을 입문시키는 교육아이디어를 완전히 부정하는 것은 아니다. 다만 잘살을 위한 교육에서 추구해야 하는 지식은 이론적 교과만이 아니라, 실제적으로 잘살을 영위하는데 필요한 것들로 그 종류와 범위가 확대된다.

이러한 화이트의 주장은 기존 교육과정에 대해 급진적인 변화를 촉구하는 것이다. 영국에서, 그 밖의 곳에서 국가교육과정은 여전히 전통적인 교과를 중심으로 이루어진다. 보다 폭넓은 목적에 관해 생각하는 것은 기존 구조에 여백을 갖도록 하거나 기존 구조위에 어색하게 결합하도록 한다. 그러나 이것은 잘못된 방식으로 나아가지 않았다. 화이트가 보기에 학교교과는 그들에게 최종목적이 아니라, 단지 수단이다. 그것도 보다 깊은 목적을 얻기 위한 '유일한' 수단이 아닌, 다양한 가치로운 활동 중 하나이다.

또한 화이트는 잘살을 위한 교육을 욕구충족적 삶으로 이해한다. 그는 잘살을 총체적으로 볼 때, 제일 중요한 검증된 욕구나 목적이 포괄적으로 충족되는 것으로 정의한다(White, 1990: 25). 그의 잘살을 위한 교육에서는 인간을 어떤 존재로 이해하고 있는가? 잘살을 위한 교육의

전제(presuppositions)를 비판적으로 검토하고자 한다. 첫째, 그는 인간을 욕구하는 존재로 이해한다. 그는 다소간 원자적인 개인보다는 사회 속의 개인에 초점을 맞춘다. 자유민주주의사회에서 교육의 주체는 개인이다. 그러나 화이트의 잘삶을 위한 교육에서 전제하는 인간은 사회의 영향을 받는 공동체 속의 개인을 의미하는 것이다.

둘째, 화이트가 생각하는 잘삶은 욕구충족(desire satisfaction)을 잘 하는 삶이다. 그는 ‘반성 후 욕구충족’(post-reflective satisfaction) 개념에서 ‘검증된 욕구 충족’(informed desire satisfaction) 개념으로 자신의 아이디어를 수정했다. 검증된 욕구란 욕구의 대상에 대해 확실한 경험적 정보에 근거를 둔, 논리적인 오류가 없는 욕구이다. 이것은 기존의 화이트의 아이디어인 ‘반성 후 욕구충족’과 어떻게 다른가? 간략하게 말하면, 이 둘의 차이는 사회속에서 경험적으로 검증이 이루어졌는지 여부에 차이가 있다. 반성 후 욕구는 자율적인 인간에게만 해당되는 것으로, 가능한 다양한 방안들 중에서 자기 자신의 삶의 방식을 선택하는 것이다. 선호하는 선택지들 중에서 어느 것을 선호할 것인가를 반성한 후 선택하게 된 욕구를 충족시키고 사는 삶이 잘사는 삶을 영위하는 것이다.

화이트는 교육만이 잘삶을 가능하게 하는 것은 아니지만, 그 자체가 잘삶의 한 가지 조건이며, 잘삶의 증진을 돕는 것이라고 주장한다. 교육이 보다 중요한 욕구를 충족시키는 일이라고 할 때, 여기에는 인간은 그러한 욕구를 가진 존재라는 것이 논리적으로 가정되어 있다. 먹고, 마시고, 자고, 위험을 피하고자 하는 것 등은 인간이 가진 기본욕구이며, 이것은 생득적이라는 점에서 생물학적 기반을 가진 욕구이다. 한편 인간은 문화의 의해 형성된 욕구도 갖는다. 교육의 첫 번째 과제는 이전에 갖고 있지 않던 욕구를 최소한 문화적인 형태로 갖게 하는 일이다. 두 번째 과제는 인간에게 생기는 다양한 욕구들을 조직화하고, 위계를 부여하고, 욕구들 간의 갈등을 해결하도록 돕는 일이다. 교육은 이 과정에 기여한다.

화이트는 잘삶이 욕구와 무관할 수 없다고 본다. 자율성, 도덕성, 지식 추구, 예술 등과 같은 것들이 가치로운 것은 잘삶을 영위하는데 있어 실질적으로 관련이 있기 때문이지, 그 자체가 잘삶의 필수조건이 되기 때문이 아니다. 화이트는 플라톤, 기독교적, 칸트의 인간관, 즉 욕구와 무관하게 그 자체로 가치로운 것을 추구하는 것을 잘삶으로 이해하는 관점에 대해 비판한다. 화이트가 보기에, 이들은 욕구와 가치의 문제를 거꾸로 이해하고 있다. 자율성, 도덕성, 지식추구, 예술 등은 가치가 있기 때문에 욕구할 필요가 있는 것이 아니라, 웰빙을 영위하는데 필요한 것 혹은 욕구해야 하는 것이기 때문에 가치를 갖는 것이다. 화이트는 욕구와 가치의 관계를 이렇게 이해하는 것이 우리에게 친숙한 세계에 의해 전반적으로 이해될 수 있다는 점에서 장점을 갖는다고 주장한다(White, 1990: 28-34).

다양한 욕구를 조직화하고, 위계를 부여하고, 그 사이의 갈등을 해결하도록 돕는 것은 자유민주주의 사회에서 자율적인 인간이 되는 것과도 밀접한 연관이 있다. 자율적 인간이 되기 위해서는 우선 대안을 선택할 수 있도록 선택지가 존재해야 한다. 그것의 범위는 별개의 문제이다. 다만 국가는 선택지를 확보하는 일에 어느 정도 관여할 수 있고, 또 관여해야 한다. 그러나 폭넓은 선택지가 존재하는 것만으로 자율적인 인간이 길러지는 것은 아니다. 즉, 반성 후 욕구충족은 잘살을 위한 한 가지 필요조건은 되지만, 충분조건은 되지 못한다. 자율적인 인간이 되려면, 다양한 선택지가 존재할 뿐 아니라 이러한 선택지가 존재한다는 사실을 알아야 한다. 여기가 바로 교육이 개입되는 부분이며, 교육은 검증된 욕구를 이해하도록 돕는다.

정리하면, 자율적인 인간을 기르려면, 열려있는 다양한 선택지에 대해 이해가 필요하다. 그러나 모든 선택지에 대한 이해가 동일한 가치를 갖는 것은 아니다. 화이트는 보다 중요한 것과 덜 중요한 것을 구분하는데, 그 예로 자기가 선택할 텔레비전, 땅콩, 양말의 종류의 차이점을 아는 것보다는 종교인의 삶과 무신론자의 삶을 구분하는 것, 노조임원의 삶과 경영인의 삶을 구분하는 것, 특정 정당의 정책에 비판적 지지를 보내는 것 등을 이해하는 것이 보다 더 중요한 이해라고 본다.

화이트에 의하면, 자율성에는 자기지식(self-knowledge)이 포함된다. 이것은 자명한 사실이므로 잘살을 위한 교육에서 자기지식은 가치로운 활동이다. 학생들은 점점 더 자율적인 인간이 되어 갈수록 자신의 욕구를 위계적으로 조직하는 것을 배운다. 목적 그 자체로서 원하는 것과 다른 목적을 이루기 위한 수단으로서 원하는 것을 구분하고, 일차적인 것과 이차적인 것을 구분한다. 화이트는 욕구위계의 최상부에는 전체적인 삶의 모습과 관련된 포괄적 욕구가 있다고 본다. 이 우선순위에 의해 특정상황에서 일어나는 욕구 갈등을 해결할 수 있게 된다 (White, 1990: 89).

자기지식이란, 한 마디로 자신의 욕구에 대해 아는 것이다. 자신의 욕구가 무엇이고, 어떤 욕구가 다른 욕구보다 자신에게 더 중요한지 스스로 이해하는 것이다. 이 욕구들과 그 우선순위를 학생들이 모를수록, 또 혼란스러워할수록 그들의 자기지식은 불충분한 것이 된다. 이러한 자기지식이 결핍되면 잘살을 영위하기 어렵다. 자신의 욕구를 명확히 아는 자아지식은 욕구충족을 위한 필요한 조건이다. 자율적 인간에게 필요한 실천 지향적 자기지식은 자신에 대한 포괄적 지식이라기보다는 대부분 특수하고 부분적인 지식이다. 삶에서 발생하는 특수한 사건은 사람으로 하여금 어떤 것을 어느 정도로 가치있게 여기고 있는가를 명확히 알도록 하는 통로가 된다. 살아가는 동안에 이러한 자기지식의 기회는 누적된다.

‘진정으로 자신을 아는’ 사람은 이런 경험들을 수없이 겪고, 그 과정을 통해서 상이한 욕구들

과 그것들 사이의 관련성을 인식한 사람이다. 이러한 자기지식은 실제적인 것이다. 실제적 자기지식을 획득할 수 있는 방법은 다양하다. 첫째, 삶의 구체적인 사건 속에서의 일어나는 정서적 반응(emotional reactions)을 통해 알 수 있다. 예를 들어, 어떤 상황에서 ‘나는 요즈음 왜 그렇게 화를 자주 낼까? 라고 자문함으로써 어떤 가치 때문에 이러한 반응이 일어나는지를 보다 정확하게 인식할 수 있다. 화 뿐만 아니라, 죄책감, 수치심, 두려움, 즐거움, 후회, 질투, 경멸 등의 감정도 자신의 가치를 통찰해 볼 기회를 제공해줄 수 있으며, 그것들에 대해 확신을 갖거나, 의문을 갖도록 해줄 수 있다. 둘째, 문학을 통해서 자기발견의 경험을 가질 수 있다. 자신의 행위와 그에 대한 반응을 문학 속의 인물들과 동일시하거나 비교하는 상상을 통해 자기 자신에 대해 보다 정확히 알 수 있다. 셋째, 철학을 통해서도 가능하다. 화이트는 『잘살의 탐색』에서 아리스토텔레스의 ‘우에’ 개념을 그 실례로 든다. 인간관계가 공유된 가치들에 기반을 둘수록 그만큼 다른 사람에게 투영된 자기 자신의 가치들을 더 잘 알 수 있게 된다. 인간은 자신을 돌아보기보다는 타인에게 보다 더 객관적으로 판단하기 때문에, 직접 성찰보다 더 믿을 만한 자기지식의 통로를 제공해주기도 한다.

화이트는 자기지식의 획득에 관한 이 모든 상황을 교육적으로 잘 활용할 수 있다고 주장한다. 만일 자기지식이 자율성의 필수요소로서 교육적으로 중요한 것이라면, 자신의 행위와 경험에 대한 성찰은 문학, 철학, 대화, 인간관계 등과 함께 자기지식의 증진을 위해 중요한 역할을 한다. 그는 이러한 종류의 자기지식은 양육(upbringing) 혹은 교육(education)이 끝난 후에도 계속 된다고 말한다. 성년으로서 생활하는 동안에도 자주 비형식적으로 자기지식은 삶의 맥락 속에 편입되기도 하고, 나이가 들어감에 따라 더욱 깊어지고 섬세해지기도 한다(White, 1990: 91).

그러나 화이트는 자기지식의 씨앗은 어릴 때에 그리고 안정된 가치위계가 발달되고 이 가치위계의 정합성과 그 기반의 건전성을 향상시킬 수 있는 청소년기에 뿌려질 필요가 있다고 본다. 대화, 공유활동, 그리고 개별적인 독서(교실수업에 한정되지 않고, 보다 자유롭게 선택하도록 지도한다면, 학생 자신의 상황이나 관심사에 보다 밀착될 것임)가 고등학교 수준에서, 어떤 때에는 초보적 수준의 철학과 함께 중요한 위치를 차지하면 좋을 것이라고 제안한다.

화이트는 욕구의 원천에 대해, 우리가 관심을 갖는 자율성은 개인주의적 자율성이 아니라는 점을 지적한다. 그는 다소간 사회속의 개인에 보다 방점을 둔다. 화이트는 학생들이 타협의 대상이 될 수 없는 가치의 틀 안에서 자라는 것을 당연하게 받아들인다. 즉, 그는 직관주의 윤리관에 가까운 주관주의적 입장을 취한다. 그러나 주의할 것은 그가 완전한 주관주의를 주장하는 것은 아니라는 점이다. 그는 가치가 공통된 것이며, 또 개인적으로 함부로 수정하거나

할 수 없는 것임을 분명히 한다. 가까운 인간관계, 육체적 욕구, 개인적 계획, 협동적 활동, 타인 존중, 일반적 잘살의 증진에 대한 욕구 등은 그 중요성의 순서는 바뀔 수 있으나 모두 학생들에 의해 영속적 가치로 수용되어야 할 것이라고 주장한다. 여기에서도 확인되듯이, 화이트는 교육에서 가치를 논의하는 데 있어, 객관주의 윤리학 입장이라기보다는 주관주의, 특히 직관에 의한 정당화에 의존한다.

자율적 인간은 자신의 욕구의 근원을 반성해보고, 새로운 인식에 비추어 그런 욕구들을 여전히 수용할 것인가를 파악할 필요가 있다. 우리가 의문을 제기하는 일부 욕구들은 타인에 의해서 우리에게 고의적으로 주입된 것이 아니라 문화로부터 자연스럽게 습득한 것이다. 어떤 욕구들의 문화적 기원에 대한 반성은 우리가 그것으로부터 해방되도록 도움을 줄 것이다. 그 예로는 남성 우월성 또는 인종적 우월성과 관련된 욕구들을 들 수 있다. 문화적 인식은 우리가 수용할 수 없는 욕구들로부터 자유로워지기 위해서만 중요한 것은 아니다. 우리의 모든 욕구는 문화를 통해 우리에게 다가온다. 물론 욕구들은 오직 문화에만 귀속된다고 하는 말은 아니다. 자율성은 감사의 마음으로 수용되기도 하고 이를 의문시하거나 거부할 수도 있다.

이상의 논의를 바탕으로 화이트는 영국 교육과정을 검토한다. 오늘날 영국인은 다양한 영향들—여러 종파의 기독교, 박애주의적 합리주의, 계몽시대의 공리주의, 낭만적 표현주의, 민족적 또는 인종적 우월성의 신화, 그리스적 시민의 가치—등의 상속자다. 이런 주요 영향들 외에 여러 소수민족의 문화적 전통을 추가해야 할 것이다. 이런 보이지 않는 배경을 더 잘 이해할수록 우리 자신을 더 제대로 이해할 수 있다. 화이트는 문학과 철학이 자기지식의 향상을 위해 중요한 교육적 역할을 할 수 있다고 제안한다. 여기에 우리들이 갖고 있는 가치의 문화적 원천을 보다 깊이 이해할 수 있게 해줄 역사학과 사회학을 추가해야 한다.

자기지식의 다른 도구들도 우리가 더욱 분명하게 우리의 개별성을 파악하도록 도와줄 것이다. 개별성은 우리의 가치구조가 갖는 독자적 형태로서 우리를 다른 사람들과 구별지어 주는 지문과 같은 것이다. 그런데 문학, 철학, 역사학, 사회학 연구는 우리와 문화를 공유하고 있는 다른 사람들과 우리들이 어떤 공통점을 갖고 있는가를 알도록 도와준다. 이와 같은 연구는 자국 사람들뿐만 아니라, 문화의 영향이 지구적으로 합류되고 복잡화되기 때문에, 전 세계에 있는 모든 사람들을 포용한다. 다시금 일방적인 과정에 사로잡히지 않는 것이 중요하다. 자율성 및 자기지식의 성취는 독자적인 본래성이나 진정한 개성의 삶을 사는 것으로 완전히 환원되지 않으며, 자신을 둘러싸고 있는 문화 속으로 자신이 완전히 몰입된다는 것을 의미하지 않는다. 두 요소가 모두 본질적이다. 자기지식은 자기창조인 동시에 자아발견이다.

화이트의 잘살을 위한 교육에 대해 교육철학 내부의 비판은 다음과 같다. 마플(Roger Marple)은 화이트의 웰빙으로서의 교육에 대해 다음과 같이 말한다. 화이트는 『교육목적의 재음미』(The Aims of Education Restated)에서 잘살을 ‘반성 후 욕구충족’으로 개념화했다. 나중에 『교육과 좋은 삶』(Education and the Good Life: Beyond the National Curriculum)에서 잘살을 ‘검증된 욕구 충족’으로 수정한다. 마플이 보기에, 화이트의 두 가지 개념 모두 ‘가치’(value)와 ‘욕구’(desire)가 서로 관련이 있음을 전제하고 있다. 구체적으로, 화이트는 가치가 욕구보다 논리적으로 우선성을 갖는다는 것을 거부한다(Marple, 1999: 134). 반성 후 욕구충족에서 검증된 욕구충족으로 교육에 있어 강조점의 변화에도 불구하고, 화이트의 주장은 가치가 발견되는 것이라기보다는 선택되는 것이라는 신념에 근거하고 있다.

이렇게 볼 때, 화이트는 완전한 주관주의, 구성주의를 주장하지는 않지만, 여전히 그들의 한계를 공유한다는 지적을 피하기 어렵다. 가치가 욕구에 의해서 다소간 결정되고, 또한 사회의 필요에 의해 정당화되는 것이라면, 가치의 임의성 문제를 묻지 않을 수 없다. 마플은 첫째, 인간의 욕구 중 많은 것은 해가 되거나 하찮은 경우가 많다. 이러한 욕구는 잘살을 위한 교육에서 추구하고자 하는 욕구와 상반된다. 욕구하기는 하지만 바람직하지 않은 경우, 이것이 가치롭지 못하다고 할 수 밖에 없다. 둘째, 교사나 인간들이 부정확하거나 전적으로 틀린 정보에 근거한 욕구를 원할 수 있다. 이런 경우 ‘검증’의 신뢰 문제를 제기할 수 있다. 마지막으로, 흥미 혹은 잘살을 위한 마음 상태를 감소시키려는 시도 또한 위와 비슷하게 믿기 어렵다. ‘(사물이)즐거움 감정’(pleasurable feelings)은 가치로운 것의 표시이다. 그러나 그러한 가치는 어떠한 상태로도 환원될 수 없다(Marple, 1999: 140).

화이트는 ‘잘살을 위한 교육개념’에서 잘살을 욕구충족으로 이해한다. 이 때의 욕구는 검증된 욕구이다. 이에 대해서는 교육철학 외부, 심리학적 관점에서 비판적으로 볼 수 있을 것 같다. 매슬로우(A. Maslow)는 욕구단계설(needs hierarchy theory)로 유명한 심리학자이다. 그는 인간의 욕구를 생득적인 것으로 보았으며, 그것의 강도와 중요성에 따라 5단계로 나누었다. 생리적 욕구, 안전의 욕구, 사회적 욕구, 존경의 욕구, 자아실현 욕구가 그것이다.

화이트는 다소간 낙관적이고 긍정적인 인간관을 전제하고 있다. 잘살을 ‘검증된 욕구(informed desire)’를 추구하는 것이라고 볼 때, 그는 인간의 욕구를 비판적으로 반성하고, 또 사회적으로 경험적으로 검증된 욕구가 가능하다고 주장한다. 이 과정에는 인간의 합리성이 전제되지 않고서는, 반성과 검증의 과정이 ‘선(善)’ 혹은 ‘바람직한 가치’에 이른다는 보증이 없다. 화이트는 잘살을 위한 교육 개념에서 교육이 객관주의적 ‘도덕성’이 아닌 사회적으로 공통적으로 합의하는 것이 자명한 ‘이타주의’에 근거할 것을 주장했지만, 이것은 지나치게

순진하거나 근거없는 낙관으로 볼 수도 있다. 올더스 헉슬리(Aldous Huxley)의 『위험한 신세계』가 그리는 ‘디스토피아’(dystopia), 조지 오웰의 『1984』에 표현된, 어느 곳이나 존재하며 전능한 조건부여자, ‘빅브라더’(Big Brother)에서는 인간의 욕구가 이타주의에 근거하게 될 것이라는 어떠한 낙관도 할 수 없음을 보여준다. 소설이라는 점에서 정당화가 부족하다고 재반박할 수 있을지 모르겠다. 그렇다면, 역사적 사실인 마오쩌둥(毛澤東)과 그가 실현한 현대 중국의 모습은 어떻게 설명할 수 있을까? (Monroe, Drews & Lipson, 1971; 이재봉 외, 1994: 23-24).

끝으로, 화이트의 ‘잘살을 위한 교육’ 개념을 기독교적인 시각에서 검토하는 것은 뉴먼(Newman)의 교육아이디어를 살펴보는 것이 도움이 될 것이다. 뉴먼은 『대학의 이념』에서 교육을 ‘총체적인 마음의 발달’로 이해한다. 이것은 오늘날에도 여전히 교육의 이상을 제시해주고 있다고 볼 수 있다. 뉴먼의 교육 아이디어는 합리성 추구를 특징으로 하는 합리주의적 자유교육의 한계를 넘어서는 데 기여한다. 합리주의적 자유교육의 한계는 ‘합리적인 삶’만이 ‘좋은 삶’이며, 그러한 삶은 이론적 지식을 추구함으로써만 가능하다고 본 점이다. 좋은 삶은 합리적인 삶과 관련이 있고, 또한 인간은 어떠한 방식으로든지 합리성을 추구해야 한다. 그러나 좋은 삶이 유독 이론적 합리성이나 이론적 지식을 추구하는 일에 한정되어야 하는가는 의문의 여지가 있다. 요컨대, 뉴먼은 이러한 합리주의적 자유교육론이 가지는 문제, 즉 자유교육의 개념을 지나치게 합리적인 것에 한정하고 있다는 점과 실재를 배제한 채 마음과 지식의 논리적 관계에만 관심을 가지고 있다는 점에 대한 의문을 ‘총체적 지식 혹은 마음’의 형성이 어떻게 가능한가를 보여줌으로써 해소하고자 했다. 여기까지는 뉴먼의 ‘총체적 마음의 발달로서의 교육’과 화이트의 ‘잘살을 위한 교육’ 아이디어가 공유하는, 합리주의적 자유교육의 한계 부분이다. 그러나 뉴먼은 기독교세계관을 전제한다는 점에서 화이트의 입장과 다르다.

뉴먼은 총체적 마음 혹은 지식을 가진 인간을 기르는 것이 어떻게 가능하다고 보는가? 이 문제를 다루기 위해서는 뉴먼이 언급한 “모든 지식은 하나의 전체를 이룬다(Newman, 1960: 38)”라는 명제를 검토해야 한다. 희랍의 자유교육론이 그렇듯이, 뉴먼은 ‘지식이 그 자체로서 가치를 가진다’고 본다. 그리고 동시에 ‘신학은 지식의 한 분야’라고 본다. 이 두 주장 사이에는 딜레마가 존재한다. 만일 지식이 그 자체로 가치를 가진다면, 신학이 별도로 존재할 필요가 없기 때문이다. 그러면 이러한 문제를 어떻게 이해해야 하는가? 만일 신학이 모든 교과 혹은 지식과 동일하다면, 종교를 지식의 형식의 하나로 보는 것과 어떻게 다른가? 모든 지식은 별도의 신학 혹은 종교교과 없이, 총체적 마음 혹은 지식을 이루는가? 도대체 신학과 종교는 총체적 마음을 형성하는 데 어떤 역할을 하는가?

‘신학이 어떻게 총체적 지식을 이루게 하는가’의 방식에 대해서는 다른 두 입장이 있을 수 있다. 하나는 아퀴나스의 입장이고, 다른 하나는 아우구스티누스의 입장이다. 전자는 자연신학, 즉 신에 관한 지식이 ‘일반 계시’에 의해 주어진다는 입장을 받아들인다. 그러므로 지식의 형식에는 종교적인 차원이 있어서 일반 계시로 주어지는 인간의 이성을 충분히 발휘하여 지식을 공부하면 종교적 의미가 드러난다는 입장을 취한다. 반면에 후자는 계시신학, 즉 신에 관한 지식이 특별계시에 의해 주어진다는 입장을 취하며, 거듭난 이성에 의해서만 총체적 지식을 형성하는 것이 가능하다고 본다. 아우구스티누스가 보기에, 7자유학과는 신과 세계에 관한 인간편의 증거를 드러내는 것이기는 하나, 신적 조명이 없이는 신적 진리 그 자체를 온전히 보여주지 못한다. 그러므로 자유교과 그 자체를 절대시하거나 향유해서는 안 되며, 오히려 자유교과는 계시나 신학에 비추어 점검되어야 한다.

인간의 총체적 세계를 인식하는 데 있어서 아퀴나스와 아우구스티누스의 차이는 인간 이성의 위치의 차이에 기인한다. 아퀴나스는 아우구스티누스에 비해 상대적으로 이성의 위치를 높이 평가한다. 아퀴나스에 의하면, 인간의 이성, 즉 추론적 정신활동과 직관적 정신활동은 신의 (일반)은총으로 주어진 것이며, 신과 공유할 수 있게 하는 부분이다. 그러므로 인간은 이성을 부단히 연마함으로써, 즉 추론적 정신활동과 직관적 정신활동을 통해 신과 신의 창조세계 전체를 이해하는 것이 가능하다. 반면에, 아우구스티누스는 인간의 이성은 인간의 타락으로 말미암아 부패하였기 때문에, 신앙을 통해 ‘회복된 이성’(redeemed reason)에 의해서만 신과 신의 창조세계를 온전히 이해할 수 있다.

자유교과와 신학의 관계도 이와 비슷하다. 아퀴나스의 경우, 학문의 진리이건 종교적 진리이건 간에, 모든 진리는 동일한 방향으로 나아간다. 아퀴나스에 의하면, 실재인 신의 인식은 신의 은총으로 주어진 관조에 의해 가능하며, 학문과 자유교과의 연마만으로도 충분히 총체적 세계를 인식할 수 있다. 비록 자유교과는 신학에 의해 잘 통합될 수 있기는 하지만, 자유교과가 추구하는 이상과 신학이 추구하는 이상은 다르지 않다. 이와는 달리, 아우구스티누스에 의하면, 자유교과는 창조세계를 어느 정도 조명해주는 하지만, 타락한 이성에 기반을 둔 것이어서 그 자체로는 온전하지 못하다. 그러므로 자유교과는 신학의 수단으로서 중요시되거나, 아니면 부단히 특별은총으로 주어진 계시와 신학에 비추어 교정되고 통합되어야 한다. 요컨대, 아퀴나스는 인간이 지성을 연마함으로써 종교적 차원에 버금가는 자유를 누릴 수 있게 되고 따로 신학 없이도 자유교과를 가르치는 것만으로도 자유로운 인간을 기를 수 있다고 본다. 이에 비해, 아우구스티누스는 신앙에 의해 회복된 이성과 신의 계시인 신학을 통해서만 인간은 진정한 자유를 누릴 수 있고 총체적인 세계를 이해할 수 있다고 본다.

종교적 자유교육론에 의하면, 회복된 이성이나 적어도 직관적 이성의 활동없이 추론적 이성만으로 총체적 세계를 인식하거나 총체적 마음을 가지는 것이 불가능하다. 종교적 자유교육론자들은 회복된 이성이나 직관적 이성에 의해서만 신과 총체적 세계를 인식할 수 있으며, 신학은 여타의 자유교과를 통합하여 하나의 전체를 이루게 한다고 본다. 이에 비추어 볼 때, 뉴먼의 교육 아이디어는 아퀴나스보다는 아우구스티누스의 입장에 가깝다고 볼 수 있다. 왜냐하면 그는 자유교과의 중요성을 인식하고 또 강조하기는 했지만, 여전히 신학을 그것들을 통합시키는 것으로써 강조하고 있기 때문이다. 즉, 그에게 있어서 자유교과와 신학은 병렬관계는 아니지만, 자유교과는 신학못지 않게 중요하다. 자유교과는 총체적인 마음을 발달하도록 하는 데 중요하며, 나아가 신앙에 이르게 하는 토대를 마련해 주기 때문이다.

*참고문헌

- 김희봉 (1997), '잘삶'과 지식교육, 『교육연구』, 10, 57-67.
- 김희봉 (2014). 존 화이트의 교육목적론에서 잘삶의 의미 변화. 『도덕교육연구』, 26(3), 215-235.
- 유재봉(2004), 종교적 자유교육론 연구, 『한국교육사학』, 26(2), 149-175.
- 유재봉 (2013). 웰빙을 위한 교육: 다윈주의 세속사회에서의 교육을 위한 화이트 관점. 『도덕교육연구』, 25(3), 83-105.
- 이지현·김희봉(2002), 『교육목적론』, 서울: 교육과학사.
- 홍지희·유재봉(2016), 화이트의 잘삶을 위한 교육: 욕구, 가치, 지식의 관련성을 중심으로, 『한국교육과정연구』, 34(3), 51-67.
- 이재봉, 방영준, 윤건영 편역(1994), 『가치와 존재』, 교육과학사, Monroe, Elizabeth, Drews & Lipson, Leslie(1971), Value and Humanity, N. Y. :St. Martin's press.
- Marple, R.(1999), Well-being as an aim of education, in Marple, R.(ed.), The Aims and Education, London: Routledge.
- Peters, R. S.(1966), Ethics and Education, London :George Allen & Unwin Ltd.,
- White, J.(1990), The Education and the Good Life, London: Kogan Page Ltd.
- White, J.(2011), Exploring Well-Being in Schools, London: Routledge.
- Pring, R.(1999), Neglected educational aims: moral seriousness and social commitment, in Marple, R.(ed.), The Aims and Education, London: Routledge.